

生きる力をはぐくむことに直結した大人の対応の鍵

一職種別による質問紙調査から一

指導教員 松本 謙一

21121002 浦 尚也

I 問題提起

平成 20 年より学習指導要領が改訂された。この指導要領の大きなねらいには、子どもたちの「生きる力」をはぐくむことがある。教師は子どもに単に知識を増やすことが目的ではなく、能力・資質をつけ、自分で課題を解決していくような子どもを育てていくことが求められているといえる。

実際の教師の対応を見ている先につけさせたい知識や内容にあわせた指導を行っているように見受けられ、同じ教科であっても、教師による対応の多様性もみられる。こういった現状では、どの子どもにも、確実に「生きる力」がはぐくまれる人的環境が整っていないのではないだろうか。

教師の対応に注目した先行研究を見てみると、斉藤ほか^②(2010)は、発達障がいに対しての教師の対応のあり方について研究を行っている。

また、岸野・無藤^③(2005)は教師の授業場面に注目し、子どもが授業進行から外れたときに教師はどのように対応しているのか調査を行っている。しかしながら、今後はどのように子どもに対して対応していくべきかまでは述べられていない。

このように、授業場面や、特別に支援が必要な子どもに対して、いくつか研究はなされているが、普段の生活場面に注目した支援のあり方についてまで注目し、調査を行っている研究は見られない。

そこで、普段の生活場面で大人は子どもに対してどのように対応しているのか、特に「〇〇したい」と、今後行いたい方向を子どもから表出していない場面に焦点をあてて考察を行っていくことにする。そして、その対応はどういったものがあるのかを明らかにするとともに、その原因や問題点を探っていく。それらをもとに、普段の生活場面から、子どもにどのように対応することが望ましいのかを提案するとともに、学校の学習場面ではどのように活用することができるのか、子ども同士の関わり合いでの教師の対応はどうあればよいか検討を行い、その対応のあり方の提案をすることを研究の目的とする。

II 研究の内容と方法

1 研究の内容

質問紙を用いた調査を通して次の 2 点について考察を行う。

- (1) 多様な対応の仕方の考察を通して子どもにとってよりよい対応の提案（質的分析から）
- (2) 対応と職種の関係の考察を通して見える教師の対応の問題点やその対応について（量的分析から）

2 研究の方法

- (1) 質問紙の作成
- (2) 予備調査の実施と改善
- (3) 調査の実施
- (4) 質問紙の調査の整理・分析
- (5) 対応の質的分析結果の考察
- (6) 対応の量的分析結果と考察
- (7) 子どもにとって望ましい大人の対応の提案

III 質問紙と調査対象

1 作成した質問紙について

A3 一枚の質問紙を作成した。内容は基本項目、場面設定、A 君とのやりとりの記述回答欄、対応場所の選択での回答、対応した内容の選択での回答、子どもの対象が幼稚園の年長や中学生のときの対応の記述回答ある。

2 調査対象と人数

(1) 調査対象

幼稚園教諭、保育士、小学校教諭、中学校教諭、学生（理系）、学生（文系）、栄養士、その他（用務員、養護教諭、大学教授、市役所職員等）

(2) 調査期間と人数(表 1・表 2)

[表 1 調査期間と人数]

調査期間: H23.7.23～H24.10.2	
職種	調査人数(人)[]内は分析人数
幼・保教職員	444[100]
小学校教諭	352[100]
中学校教諭	113[100]
学生(文系)	361[100]
学生(理系)	275[100]
栄養士(富山)	103
栄養士(新潟)	193
その他	75
合計	1916

[表 2 記述回答の有無の人数]

	記述回答有	記述回答無
人数	1454	462

IV 結果と考察 1(分析結果と質的視点からの考察)

1 記述回答の分析結果

(1) 2 ステップに大別できる大人の対応

大人の対応を分析したところ以下の 2 点に分けることができた(図 1)。

- 【ステップ 1】受け止める段階
【ステップ 2】指導する段階

[図 1 大別した対応の 2 ステップ]

(2) 2 ステップの更なる細分化

この 2 点はそれぞれで、さらに分類することができた(表 3・表 4)。

① 【ステップ1】受け止める段階の細分化(表3)
[表3 受け止める段階の分類表]

分類	受け止める段階の対応がある	
	1-A 共感・認め型	1-B 認め型
記述例	本当？どこどこ？ (砂場まで移動し確認しながら)本当だね。確かに違うね。	(その場のベンチで)ほんとうに。砂の温かさが上と下で違ってたんだ。

② 【ステップ2】指導する段階の細分化

【ステップ2】指導する段階を分析してみると大きく以下の3つに分類することができた(図2)。

- ① 子どもの方から今後の活動の方向を表出している記述があるもの。
- ② 子どもの方から今後の活動の方向を表出していない記述があるもの。
- ③ 全く今後の活動の方向性についての記述がないもの。

[図2 3つに大別された指導する段階の対応]

①は今回の調査にそぐわないため質的分析や考察から省き、③は記述時間を3分と限定したために書ききれなかったのか、それとも指導を行わないつもりなのか不明瞭なため、量的質的分析・考察から省き②に焦点を当てて分析を行った(表4)。

[表4 指導する段階の分類表]

分類	指導がある		
	2-A 大人指導型		2-B 子ども中心型
	①説明型	②助言指導型	③探究指導型
記述例	それはね、上のほうは太陽の光が当たって温かいんだよ。	他のところも同じだったのかな。日陰のところはどうだった？	どうしてかな。調べてみたら、今からA君はどうしたいの。
			①願望確認型 ②心もち推論型
			じゃあ一緒に、また砂場で遊ぶか。

2 望ましい大人の対応はどうあればよいか

(1) 受け止める段階について

まず、この【ステップ1】受け止める段階について考えなければならないことはなぜ子どもが言いに来たかということである。子どもは大人に何かわかってほしくて言いに来たと考えべきである(図3)。



[図3 受け止める段階での対応]

また受け止めるときは、大人の価値観と考えるのではなく、子どもの立場に立って共感的に受け止めるべきである(図4)。



[図4 子どもと同じ価値観に立った対応]

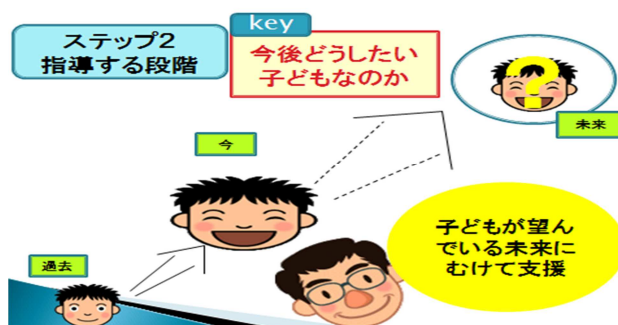
(2) 指導する段階について

【ステップ2】指導する段階は子どもの生きる力

をはぐくむため、未来に向かって導くために必要となる段階である。

この段階では子どもは今まで何を行っていたか踏まえ、子どもが今後どうしたいのか考えて対応する必要がある(図5)。

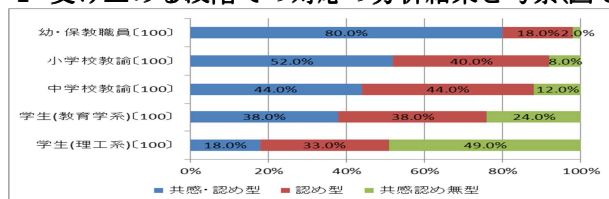
しかしながら、大人が考えて対応したことと、子どものやりたいことが違っている可能性もある。そのときには『願望確認型』のように子どもに今後何をしたいのか聞き、子どもの願いに沿った支援を行うとよいと考える。そうすることで子どもも、今後の活動をさらに意欲的に行うであろう。



[図5 指導する段階での対応]

V 結果と考察2(分析結果と量的視点からの考察)

1 受け止める段階での対応の分析結果と考察(図6)



[図6 職種別の【ステップ1】の対応の割合]

<着眼1-①>

- ・ 幼稚園教諭・保育士(以下幼・保教職員)の『共感・認め型』の割合が80.0%と、他職種と比べ、圧倒的に多い。また、普段見ている子どもの年齢が上がるにしたがい、『共感・認め型』の割合が減少している。

図6の結果は、亜森・横山⁽⁴⁾(2011)が保育者と子どもの言葉のやり取りに注目して調査・分析を行った結果とも一致する。

これは普段みている幼児は語彙が少ないため、幼・保教職員は何とかして子どもの思いや考えを引き出そうとしていることが考えられる。

別の理由として、幼・保教職員の活動は小・中学校教諭と異なり、各教科における達成目標というものがなく時間的に余裕をもって子どもに対応していることが考えられる。

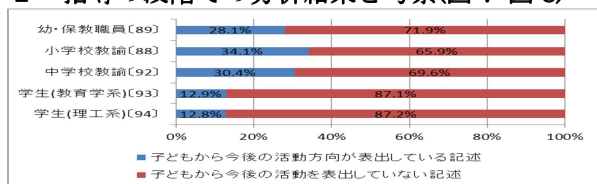
<着眼1-②>

- ・ 学生は、先生方よりも『共感・認め型』の割合が少ない。特に理工系の学生は18.0%と極端に少なく、また、約半数が『共感・認め型』の対応を行っていない。

多くの理工系の学生は、子どもが何か言いにきたときには、発言内容に対する答えを教えることが大切だと思い込んでいる可能性が考えられる。

あるいは、学生は、先生と異なり普段は子どもと接する機会が少ないためか、【ステップ1】の対応の必要性や重要性を理解していないとも考えられよう。

2 指導の段階での分析結果と考察(図7・図8)

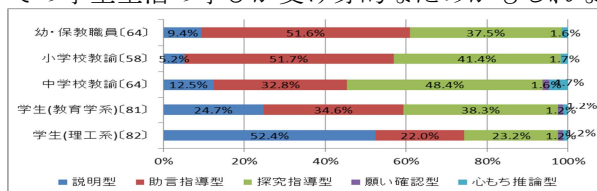


〔図7 子どもからの活動意思の表出の有無〕

<着眼2-①>

- 学生は、子どもから先に今後の活動意思を表出する想定をした割合が少ない。

図7の結果から進んで何かを言いに来た子どもに対して、大人から先に今後の活動に向かって対応していかなければならないと思込んでいる学生が多いといえる。その背景には、これまでの小～大学までの学生生活の学びが受け身的なためかもしれない。



〔図8 記述による【ステップ2】の傾向〕

<着眼2-②>

- 全てにおいて大人指導型の対応が90%以上を占めている。

このような対応が多いことは、大人の価値観の方向に子どもを導くことが大切であると考えて対応する大人が多いことを示す。しかし、この対応では「言われた活動を行う」といった、受け身的な子どもを育ててしまっていることにもなる。

<着眼2-③>

- 学生は『説明型』の対応が多い。特に理工系の学生が52.4%と圧倒的に多い。

この原因を考えると、理系の学生は知的内容においての分からないことに対して、明確に問題を解くことを繰り返し行ってきたことが多いため、何か不思議な発見があった場合には、『説明型』のように明確な回答をしてあげることが指導であると感じているのかもしれない。

<着眼2-④>

- 先生方は、『助言指導型』や『探究指導型』といった子どもに考えさせる対応が80%以上と大半を占めている。

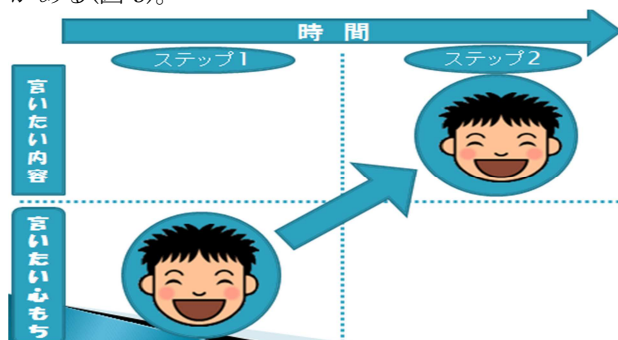
これは、学校の授業では、すぐに答えを教えるのではなく、ある問いに対して、解決していく過程を重視した指導を大切にしているためだろう。

VI 討論

1 望ましい対応を行う大人の構えの提案

大人は、子どもが突然何かを言いに来たとき、

子どもの「言いたい内容」と、「分かってほしい心もち」の2つの側面から子どもの言動をとらえる必要がある(図9)。

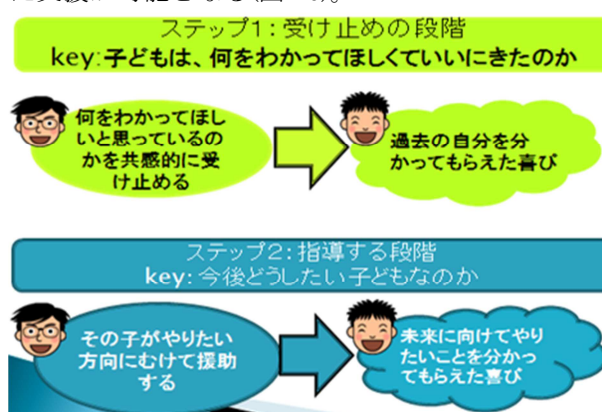


〔図9 子どもをとらえる2つの側面と時間軸〕

この2つの側面を同時に受け止めるのではなく、まず、子どもが「なぜこのことを言いに来たのか」という言いに来た心もちを受け止め、『共感・認め型』の対応を行うことが欠かせない。

その後、今までに何を行っていたのかを考慮して、子どもの言いに来た内容について考え、未来に向けての活動の価値の自覚と活動の意欲を高める方向への指導を行う(【ステップ2】)。

子どもが望んでいることに対してよりよく支援を行うためには、『願い確認型』の対応を行うことが効果的であり、そうすることで、どの子どもにも適した支援が可能となる(図10)。



〔図10 子どもへの望ましい対応の鍵〕

2 学校場面での活用

(1) 授業時間以外での対応

休み時間や給食の時間等は、特に決まった何かを学習しなければならないということはないため、質的考察で述べた対応はそのまま用いることができる。

(2) 授業中における対応

授業には目標がある。そのため、子どもが行いたいことを指導者は何でも認めてしまってよいわけではない。子どもが意欲的に学習に取り組みながら、しかも目標が達成されるためには、教師はまず、子どもがやりたいと思うことと、教師の設定したねらいに活動が一致するように工夫をした単元計画・単元構想を行っておく前提が重要である(図11)。

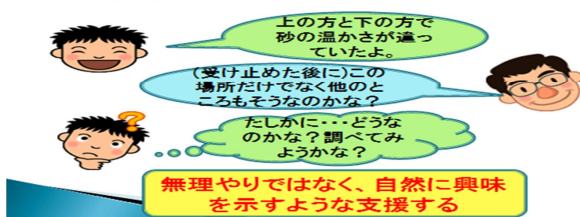
子どものやりたいと願っていることと、教師が思い描いているねらいを一致させる。



〔図 11 単元計画・構想段階での教師のはたらき〕

しかしながら、いつも教師のねらいと子どもの願いが一致した単元を仕組めるとは限らない。今回の砂場の場面が小学校 3 年生の理科の学習の一場面であったと仮定しよう。教師は日なたと日陰で温かさが違うということを子どもに気付かせることがねらいとなる。まず、この場合子どもの見つけたことに対して共感的に受け止める対応は変わらない。ただ、次の【ステップ 2】の段階で、「これからどうしたの?」と『願い確認型』の対応を行うのではねらいに到達できない。そこで「冷たいのはここだけだった?」というように『助言指導型』の対応を行い、子ども自身から「確かにどこも同じように違っていただけ、なぜ温かさが違うのだろう?」と疑問を投げかけてくるような補助発問が教科学習には必要かもしれない(図 12)。

子どもが自然と興味や関心が広がるような支援をする。



〔図 12 視点を広げる対応例〕

(3) 子ども同士の話し合いのあり方の見直し

多くの授業では教師の課題に対して子ども同士が自分たちの考えを述べ合いながら、すなわち話し合いながらよりよく問題を解決していくものが見受けられる。子ども同士がかかわり合う授業では、一体どのようなかかわり合い方が望ましいのだろうか。

子ども同士でも、互いの思いを受け止めながら、新たなよりよいものを求めていく授業にするには、ある子どもが意見を言った後に教師は「〇〇さんはどんなことをみんなに伝えたかったのかな」という投げかけを行い、【ステップ 1】の「受け止める段階」の場と時間を保障する必要がある。聞き手の子ども全員が、発言者の心もちを共感する段階を踏まえることで、発言者は仲間に自分の思いや考えを分かってもらえた充実感を得ることができる。この後さらに「でも僕は、こう思うよ」などの自分の意見を言い、未来に向けよりよいものを求めていくように導くことで、仲間同士、互いの存在を認め合う授業につながるのではないだろうか。

Ⅶ まとめ

1 本調査から明らかになったこと

(1) 望ましい対応を行うときの大人の構え

大人は、言いたくなった内容と言いたくなった心もちの 2 つの側面から子どもをとらえる必要がある。

まず、『共感・認め型』の対応を行い、子どもに「自分の言いたくなった心もちを分かってもらえた」という充実感を与え、大人の話を聞ける構えをつくる。

その後、今までの活動の背景にある子どもの願いを推し量りながら、『願い確認型』の対応を行う。そうすることで、子どもは、自分のやりたいことの価値を自覚し活動意欲を高め、自分の意思・判断で責任を持って行動していく子ども、すなわち「生きる力」を身につけた子どもの育成につながる。

(2) 学校教育場面での活用について

基本的な対応は、2 つの側面から考えて対応を行っていくとよい。授業にはねらいや決まりがあるため、子どもの願いが自然と教師のねらいと一致する単元計画・構想の工夫が求められる。また、何でもよいとするのではなく、完全に決まりから外れてしまっているときは、子どもが納得するように指導を行う必要がある。

教科学習では達成目標があるため、子ども全員が目標を達成できるような課題の設定をするなどの工夫が必要となる。また、どうしても達成しなければならぬ目標に向けて授業を展開していこうとするときには、まずは子どもが言いきた心もちを共感的に受け止めた後、子どもを導きたい問いへ子どもの方から誘発していくような補助発問を行うことまでは、許されると考える。

子ども同士の関わり合いの場面では、まず発言者の心もちを教室全体が受け止め共有する時間を作る。その後よりよい方向に向かった展開を行うようにすることでお互いが認め合える子どもが育つと考える。

2 残された課題

(1) 今回の質問紙の再検討

(2) 生活場面や授業場面で子どもに対して望ましいと提案した対応についての検証。

<引用文献>

- (1) 文部科学省(1997) 中央教育審議会 第一次答申 21 世紀を展望した我が国の教育のあり方について
- (2) 斉藤富由起、小野淳、杜浦竜太、内山早苗、井手絵美(2010) 小学校の生活現場における発達障がいの問題行動と対応に関する質的研究—特別支援教育コーディネーターの理解と対応を踏まえて— 千里金蘭大学紀要 第 7 号 13—18
- (3) 岸野麻衣・無藤隆(2005) 授業進行から外れた子どもの発話への教師の対応—小学校 2 年生の算数と国語の一斉授業における教室談話の分析— 教育心理学研究 第 53 号 86—97
- (4) 亜森瑪依拉・横山文樹(2011) 保育場面における保育者の言葉の質を問う—子どもへの「語り」から見えるもの— 学苑・初等教育学科紀要 No.848 61—70

※紙面の都合上一部分分析結果や考察を省略しているため、当日詳細に説明します。